

EFFET D'ANAMORPHOSE D'UNE PRESCRIPTION MINISTÉRIELLE EN FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC

L'analyse d'une prescription ministérielle formulée dans le champ éducatif est susceptible de s'intéresser à l'une (ou plusieurs) des cinq étapes marquant le parcours de telle ou telle orientation gouvernementale : son élaboration à l'échelon central, la prise de décision précédant sa promulgation, son implantation au niveau local, son suivi ou son évaluation. Lessard *et al* (2008) notent que, dans le domaine de l'éducation, les recherches francophones concernant l'implantation (*i.e.* la réalisation locale de tel ou tel décret, loi, arrêté) se sont multipliées, témoignant de l'importance accordée à la manière dont les acteurs locaux reçoivent, réinterprètent et transforment le cas échéant les prescriptions ministérielles qui leur sont assignées. Sans doute, le constat que les politiques « atterrissent mal sur le terrain des pratiques et qu'elles y perdent beaucoup de leur sens et par là de leurs effets recherchés » (*id.*, p. 156) ou plus radicalement que « les politiques publiques connaissent le plus souvent des échecs [et] atteignent assez rarement les buts qui leur sont assignés » (Lascoumes, Le Galès, 2012, p. 22) explique la multiplication de ces travaux.

« Que savons-nous de l'implantation des politiques, de son déroulement, des facteurs de réussite comme de ses obstacles, des problèmes encourus et de leur résolution, des logiques et des jeux d'acteurs ? » (Lessard *et al.*, *id.*, p. 155). La question mérite d'être posée. En effet, il ne suffit pas qu'une loi ou une orientation ministérielle soit publiée pour que l'on assiste à son application effective. Pour autant, l'action gouvernementale n'est pas sans effets sur les processus et les représentations des acteurs au niveau local. En outre, on peut faire l'hypothèse que, tant

le contenu de telle orientation décidée au niveau central, que la forme de mise en œuvre choisie (c'est-à-dire l'instrument¹ dans son ensemble) auront des effets sur l'adhésion ou le rejet, le degré d'appropriation ou de résistance des acteurs à « s'emparer » des prescriptions, notamment au regard de la culture locale au sein de laquelle l'instrument tente de s'implanter (Hood, 2012).

L'implantation d'une prescription ministérielle dépend d'un ensemble de facteurs tels que les intérêts, les stratégies et ressources des acteurs, les cadres d'action institutionnels sollicités, les mobilisations, coalitions ou conflits générés (voir Lascoumes, Le Galès, *id.*). Toutefois, elle ne consiste pas en une simple séquence d'actes plus ou moins coordonnés que les acteurs mettraient en œuvre localement. Tout projet politique mobilise aussi des valeurs, des idées, des symboles ; sorte d'arrière-plan épistémique colorant ou orientant les logiques pratiques des acteurs sollicités. Lorsqu'elle est déclinée localement, une prescription ministérielle ne « tombe » pas en terrain neutre et vierge. Les milieux d'implantation sont constitués par une histoire institutionnelle et culturelle au sein de laquelle les acteurs s'inscrivent, pensent et agissent. Leur compréhension des injonctions du politique, l'accueil des instruments qui leur sont imposés et les stratégies dont ils usent, se déploient sur une trame dont ils ne savent pas tout et dans les limites de laquelle ils sont tenus d'agir. Ces acteurs sont notamment aux prises avec un imaginaire social, « système de représentations connotées » (Giust-Desprairies, 2003, p. 96) qui leur préexiste. Ils sont par ailleurs soumis à la rationalité technique d'un dispositif de gouvernance et à la rhétorique idéologique qui l'accompagne, « habillage doctrinal dont il est chargé de déployer les effets » (Boussard, Maugeri, 2003, p. 44) dans l'organisation. Les significations sociales en circulation s'incarnant dans des normes et des pratiques culturelles d'une part, les règles et les contraintes produites par l'institution d'autre part, délimitent ainsi un champ d'action potentielle et imposent, de par les représentations induites et les logiques structurelles qui y sont inhérentes, des interprétations et des manières de jouer spécifiques et conditionnelles. Ainsi, si l'étude d'un instrument d'action publique ne peut se passer de l'analyse de ses composantes techniques (mesure, règle de droit, procédure), elle ne peut se passer non plus de l'analyse de ses composantes sociales (représentations et symboles).

Nous proposons de nous intéresser à cette facette de l'implantation d'une prescription ministérielle : à savoir ses effets éventuels sur les représentations des acteurs chargés de son application. Par représentations, nous entendons « [les]

1. Pour Lascoumes et Le Galès (2004, p.12), l'instrument s'entend comme l'ensemble « des outils, des techniques, des moyens d'opérer, des dispositifs, qui permettent de matérialiser et d'opérationnaliser l'action gouvernementale ».

représentations mentales, les actes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance où les agents investissent leurs intérêts et leurs pré-supposés et [les] représentations objectales, dans des choses [...] ou des actes, stratégies intéressées de manipulation symbolique qui visent à déterminer la représentation (mentale) que les autres peuvent se faire de ces propriétés et de leurs porteurs » (Bourdieu, 2001, p. 281-2). Selon la typologie de Van Zanten (2004), notre recherche s'inscrit donc dans une approche qui considère l'activité de « sensemaking » des acteurs lors de l'application au niveau local d'une prescription ministérielle dans le camp de l'éducation.

Dans un premier temps, nous présentons le contexte de gouvernance à l'œuvre depuis la fin des années 1990 au Québec, et plus particulièrement celui de la formation professionnelle. Puis, les résultats présentés mettront en lumière des jeux de miroirs et de distorsions dans les représentations des directions de centres de formation professionnelle : un donné à voir plutôt engageant où la formation professionnelle peut se prévaloir d'atouts indéniables quant à la qualification et l'accès au marché du travail ; et un regard extérieur plutôt dys-phorique porté sur ce secteur de formation où les figures de difficulté scolaire et de voie de garage dominant. La publication d'une prescription ministérielle enjoignant d'augmenter le nombre des jeunes de moins de vingt ans en formation professionnelle, de par sa forme instrumentale (indicateurs chiffrés et imputabilité) semble créer un déplacement anamorphique des regards sur ce secteur de formation, ré-introduisant dans le tableau d'ensemble ce qui y avait été patiemment caché : le spectre de la relégation scolaire et des élèves en difficulté.

CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE

L'analyse présentée dans cet article prend sa source dans une « commande » formulée par une table de concertation montréalaise réunissant divers représentants d'organismes régionaux et nationaux autour notamment de la question de l'adéquation formation-emploi. Notre équipe de recherche a été contactée afin d'effectuer une étude auprès des commissions scolaires (CS)² de l'île de Montréal ; il s'agissait de comprendre les facteurs qui contribuent à expliquer la présence des jeunes de moins de 20 ans (J-20) en formation profes-

2. Une commission scolaire est, au Québec, une forme de gouvernement local (élu) qui a la responsabilité de la gestion de tous les établissements scolaires de premier et second degré (formation générale des jeunes, FGJ, formation générale des adultes, FGA, et formation professionnelle, FP) sur un territoire donné. À Montréal, on compte cinq commissions scolaires – 3 francophones et 2 anglophones.

sionnelle (FP) dans l'agglomération. Cette commande interrogeait une question actuelle dans la mesure où, justement, une prescription ministérielle, publiée en 2009, enjoignait à l'ensemble des responsables du système éducatif d'améliorer quantitativement la présence des J-20 en FP³, selon des objectifs chiffrés (20 %) et contractualisés localement. Nous avons voulu examiner dans un premier temps, comment les responsables des centres de FP comprenaient cet objectif et quel sens ils lui donnaient.

LE CADRE DES PRESCRIPTIONS : LA NOUVELLE GESTION PUBLIQUE

Afin de préciser la teneur de cette prescription, nous pensons utile d'indiquer dans quel contexte d'action publique il se déploie. Des travaux récents notent que, dans la plupart des pays de l'OCDE, un nouveau modèle d'exercice du pouvoir tend à se diffuser depuis le début des années 1990. Une nouvelle "gouvernance" fonde les principes qui sous-tendent les modes post-bureaucratiques de régulation des systèmes éducatifs (Maroy, 2008). Substituant à la notion de finalité / outcome celle de résultat / output (Hood, 2012), cette nouvelle manière de gouverner se fonde sur une décentralisation des compétences et un accroissement des responsabilités et de l'imputabilité au niveau local (Mons, 2007, 2009) ; sur la multiplication des évaluations standardisées et des résultats chiffrés des établissements (Mons, 2009) ; et sur la création d'instruments spécifiques déclinés selon les cas en termes de "buts", de "chartes" ou de "contrats". L'intentionnalité sous-jacente est fondée sur l'idée que plus on se rapproche du local, plus on le responsabilise, plus l'implantation sera potentiellement réussie et concordante avec les objectifs assignés.

Le Québec n'échappe pas à ces nouveaux modes de régulation (cf. Lessard, 2004). Ainsi, un important mouvement de décentralisation est engagé depuis 1997. En 2002, la loi 124 institue l'obligation pour toutes les CS d'élaborer un plan stratégique et pour tous les établissements scolaires de soumettre un plan de réussite à leur CS d'appartenance : « document comprenant une analyse de la situation, construite à partir d'indicateurs quantitatifs de rendement dont les valeurs sont fournies par le ministère, ainsi qu'un plan d'amélioration spécifiant des cibles précises et un horizon temporel déterminé » (Lessard, *id.*, p. 26). Simultanément, une réforme générale de l'administration publique inaugure en 2001 un recentrage sur des questions d'efficience, de transparence et d'imputabilité

3. Les quatre autres objectifs sont : 1/ augmentation de la diplomation et de la qualification avant l'âge de 20 ans ; 2/ amélioration de la maîtrise de la langue française ; 3/ amélioration de la persévérance scolaire et de la réussite scolaire chez certains groupes cibles, particulièrement les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ; 4/ amélioration de l'environnement sain et sécuritaire dans les établissements.

dans les services publics. En 2008, la loi sur l’instruction publique en précise les modalités spécifiques aux questions éducatives. Dorénavant, la contractualisation liant les CS au ministère de l’Éducation des Loisirs et des Sport (MÉLS) doit se fonder sur les cinq objectifs qu’il a définis. Au sein de chaque CS, les établissements sont tenus d’élaborer une “convention de gestion et de réussite éducative” où se déclinent les objectifs territoriaux en « mesures requises pour assurer l’atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat [signée entre la CS et le MÉLS] » (MÉLS, 2009, p. 9) lesquels sont fondés sur des indicateurs de performance chiffrés.

Ces nouveaux modes de régulation ne sont pas sans effet sur le travail des directions d’établissements scolaires dans la mesure où la décentralisation mise en œuvre leur donne davantage d’autonomie mais les contraint plus fortement à rendre des comptes au regard d’objectifs chiffrés. L’établissement est dès lors un rouage incontournable et un terrain d’observation par excellence de la mise en œuvre de la politique éducative. Le travail des directeurs, profondément modifié, exige davantage d’habiletés politiques et de mise en cohérence des encadrements et instruments d’action (Gravelle, 2012).

Parmi les objectifs définis par le MÉLS, l’objectif 5 concerne le secteur de la FP : il demande à l’ensemble des acteurs du système éducatif d’augmenter de 20 % le nombre d’élèves de moins de 20 ans en FP. Notre analyse se concentre sur le regard que portent les directions quant à la situation actuelle de la FP à Montréal. Nous examinons particulièrement comment l’objectif 5 éveille ou modifie l’image qui leur est renvoyée par la société en général et le milieu éducatif en particulier, au regard de l’imaginaire collectif qu’ils partagent. Comment les directeurs de centres de FP, amenés à indiquer dans leur convention de gestion les objectifs chiffrés d’augmentation et contractualisés avec leur CS, interprètent-ils la « commande » ? Quel imaginaire la figure du jeune de moins de 20 ans convoque-t-elle chez eux ? Comment cela les amène-t-il à réexaminer l’image qu’ils entretiennent de ce secteur de formation ? Bien évidemment, notre recherche a consisté non à juger la pertinence de cette prescription mais à comprendre ce qu’elle était susceptible d’induire, de transformer, voire de réveiller dans les représentations des acteurs dès lors que son implantation est à l’œuvre.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN MILIEU SCOLAIRE AU QUÉBEC

Pour le lectorat français, précisons le contexte québécois de la formation professionnelle. L’expression « formation professionnelle » désigne l’ensemble des modes de formation et de qualification de la main-d’œuvre, qu’ils soient sous régime scolaire (MÉLS) ou sous l’égide des organismes liés au marché du travail

(Emploi Québec, comités sectoriels de la main-d'œuvre, entreprises). Entre juridictions fédérale et provinciale, initiatives privées et responsabilités de différents ministères, les modes de formation professionnelle visent, chacun avec sa logique singulière, « la production des compétences requises par le marché du travail » (Payeur, 1994). Dans cette étude, il sera uniquement question de la formation professionnelle sous régime scolaire qui s'adresse depuis 1987 tant aux élèves en continuité d'études secondaires (dès l'âge de 16 ans) qu'aux adultes qui souhaitent obtenir une première qualification (ou en reconversion) en vue d'exercer un métier spécialisé.

La FP sous régime scolaire, telle qu'elle existe aujourd'hui au Québec, prend forme avec la création du ministère de l'Éducation en 1964. C'est à cette époque, qualifiée de « Révolution tranquille », que s'organise un système public d'enseignement professionnel intégré à l'enseignement général dans des écoles secondaires polyvalentes. Les élèves les plus jeunes poursuivent dorénavant leurs études professionnelles dans la même école que leurs congénères qui se destinent à des études postsecondaires, alors qu'un système parallèle, destiné aux seuls adultes, se maintient dans d'autres lieux. La tentative d'intégration de la formation générale et de la formation professionnelle des élèves dans ces polyvalentes apparaît néanmoins assez rapidement comme un échec : une FP dévalorisée, s'adressant à des élèves considérés comme incapables de réussir leurs études secondaires, et ne répondant pas aux besoins du monde du travail : « l'enseignement professionnel devient la “poubelle” ou le “dépotoir” de l'enseignement général » (Fournier, 1980, p. 73).

Face à ces constats le MÉLS amorce, en 1986, une réforme importante de la FP sous régime scolaire, tant sur le plan curriculaire qu'organisationnel : « la FP devient progressivement un secteur de formation de la main-d'œuvre plutôt qu'un secteur de formation professionnelle initiale » (CSÉ, *id.*, p. 19). Les établissements de FP accueillent dès lors tant les élèves en provenance des écoles secondaires que les adultes cherchant une formation à un métier, sous réserve que les uns et les autres possèdent les préalables dorénavant plus exigeants. S'opère également une rupture curriculaire : la FP privilégie la spécialisation professionnelle et abandonne la composante formation générale (Payeur, *id.*). Se rapprochant des milieux de travail, l'ingénierie de la formation se fonde depuis sur des analyses sectorielles et l'identification des tâches à accomplir dans le métier, telles qu'elles sont identifiées par des représentants du monde du travail. Au cours des années 1990, la rupture formelle avec les écoles secondaires est consommée avec la création des « centres de formation professionnelle » (CFP) spécialisés ou non par domaine de métier. Si la réforme semble redorer un peu le blason de la FP aux yeux des employeurs, elle est néanmoins désertée par les jeunes. La question de

l'accès des élèves de moins de 20 ans en formation professionnelle est ainsi récurrente depuis plusieurs décennies. Dès 1995, un Groupe de travail du ministère de l'Éducation constatait que seuls « 12 % des jeunes s'inscrivent en FP avant l'âge de 20 ans » (MÉLS, 1995, p. 24) et s'inquiétait de cette faible représentation.

L'objectif 5 émerge donc d'une préoccupation de longue date quant au passage des jeunes élèves du secondaire général au secondaire professionnel (FP). Cette prescription d'augmenter le nombre de jeunes de moins de 20 ans en FP est formulée en même temps que l'injonction de contractualisation (sous forme de conventions) entre en vigueur et alors que la parution d'un rapport sur la persévérance scolaire au Québec recommande d'« inciter les jeunes de 14 à 18 ans qui sont moins à l'aise en enseignement régulier à considérer la formation professionnelle » (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, 2009, p. 14).

MÉTHODOLOGIE

Les résultats que nous présentons proviennent d'entretiens semi-directifs, d'une durée d'une à deux heures, effectués auprès de 17 directions de CFP de trois des cinq CS de l'île de Montréal. Les participants, 11 hommes et 6 femmes, occupent une fonction de direction ($n = 8$) ou de direction adjointe ($n = 9$) dans des CFP sectoriels ($n = 11$) ou polyvalents ($n = 6$). Cet échantillon représente plus du quart de l'ensemble des directions de CFP exerçant à Montréal.

Le Québec est un grand pays de par sa superficie mais de densité faible (l'une des plus faibles au monde). Dans le champ de l'éducation, Montréal est un microcosme où les cadres et les directions d'établissement se connaissent bien. Notre étude a été visible, beaucoup savent dans quels établissements nous sommes allés, quelles personnes nous avons rencontrées... En outre, au Québec, comme dans le reste de l'Amérique du Nord, la recherche est autorisée sous réserve de l'acceptation et de la signature d'une « charte éthique » précisant les conditions de respect et d'anonymat des participants. De plus, les postes de cadres et directions occupés ne sont pas inamovibles et peuvent faire l'objet de licenciements ou de déplacements. Dans ces conditions et compte tenu que la description des établissements d'origine, des secteurs de formation, voire des âges ou des sexes suffirait à identifier rapidement les directions de CFP, au sein d'un microcosme relativement petit (32 CFP à Montréal), nous préférons ne pas donner de plus amples détails sur les participants à qui nous avons garanti l'anonymat lors de nos entretiens⁴.

4. Les prénoms qui apparaissent dans cet écrit ont été modifiés.

Nous avons réalisé une analyse itérative, thématique et sémiotique énonciative des entretiens retranscrits. L'analyse a ainsi commencé en cours de collecte et par là, nous avons pu voir apparaître chez nos interlocuteurs la figure de la prescription ministérielle comme objet problématique⁵. Les lectures successives de chaque entretien ont par la suite laissé émerger des thématiques récurrentes (questions de l'accès des J-20 en FP, problématiques liées à l'orientation, maintien de la scolarisation dans les établissements, liens entre les divers secteurs d'éducation et de formation). Enfin, en référence aux travaux de sémiotique textuelle (notamment Greimas, 1987) nous avons prêté une attention particulière aux débrayages énonciatifs, c'est-à-dire aux accrocs du discours dans le tissu figuratif des énoncés (ellipses, incohérences, oxymores, lapsus, répétitions signifiantes, métaphores et métonymies).

JEUX DE MIROIR ET DISTORSIONS

Le secteur de la FP s'inscrit au sein d'une communauté éducative formelle qui inclut également la FGJ (formation générale des jeunes = préscolaire, primaire, secondaire), la FGA (formation générale des adultes), le Cégep (collège d'enseignement général et professionnel, équivalent global du lycée d'enseignement général et technologique) et l'Université. Au sein de ce système, la FP occupe une place spécifique, marquée par son histoire et l'imaginaire social qui lui est associé (en lien avec la hiérarchisation des filières scolaires). Alors que les quatre autres objectifs publiés par le ministère concernent a priori l'ensemble des secteurs éducatifs, l'objectif 5 est le seul visant l'amélioration d'indicateurs dans un secteur particulier (en l'occurrence la FP). Cette focalisation ou ce « coup de projecteur » semble interroger les représentations de la FP et la place qu'elle occupe au sein de l'ensemble de la communauté éducative.

CE QU'ILS DONNENT À VOIR : UN MILIEU DE (FORMATION AU) TRAVAIL

L'évolution historique de la FP dans la communauté éducative a progressivement distendu les liens entre la FP et l'école secondaire, au profit d'un rapprochement des milieux de travail. Aussi l'image que les directions présentent de la FP gravite-t-elle autour de ces deux pôles structurants. D'une part, la FP serait pour eux destinée à des étudiants triés sur le volet, une voie de réussite scolaire ouvrant

5. Il est rapidement apparu, au cours de notre recherche, que l'objectif d'augmenter les J-20 interroge plus globalement la place de la FP dans le paysage éducatif. Ayant peu de pouvoir sur l'orientation des plus jeunes en FP (qui est essentiellement du ressort de l'école secondaire), les directions de CFP établissent un diagnostic de la situation, réinterprètent l'objectif 5 au regard de ce diagnostic et identifient des issues en vue de répondre aux attentes contractualisées.

sur des horizons multiples. D'autre part, elle assurerait une réussite financière et sociale et une inscription dans l'histoire d'un métier.

Si historiquement, dans la société québécoise, la FP était associée à une « *voie de garage* », les directions considèrent néanmoins qu'elle se constitue comme un tremplin. Ce faisant, ils montrent en creux comment les catégories de représentation qui leur ont historiquement été adressées imposent leur empreinte à leur propre discours. Aussi insistent-ils sur le fait qu'il existe une issue à ce qui est de prime abord considéré comme une impasse :

« Le DEP (diplôme d'études professionnelles) n'est pas une fin. Tu n'es pas condamné au DEP, tu n'es pas condamné à mort. Ce n'est pas une fin, c'est un début. Tu peux être secrétaire et devenir directeur d'école. » (Luc)

Certains membres de la direction issus des métiers inscrivent d'ailleurs les élèves à la fois dans une filiation de la FP et dans le prolongement de leur propre trajectoire scolaire et professionnelle. Leur parcours est parfois relaté comme exemplaire de cet horizon qu'ils mettent en avant. Plusieurs détaillent ainsi leur cheminement depuis leur DEP jusqu'au poste de direction qu'ils occupent actuellement :

« J'en suis l'exemple. Le DEP, c'est ce que j'avais choisi à l'époque. J'étais très heureuse de mon choix, puis j'ai poursuivi après. Et ça c'est aussi une chose extrêmement intéressante. C'est qu'un DEP, maintenant, peut te permettre de poursuivre tes études. » (Elsa)

Non seulement, à leurs yeux, la FP offre-t-elle des horizons à tout élève qui s'y destine en première orientation, mais les directions affirment qu'elle annonce une seconde carrière à des personnes ayant occupé des professions prestigieuses et qui font un retour aux études pour trouver ou changer de carrière. Si pour les immigrants, ceci peut s'avérer douloureux compte tenu du recul social que cela symbolise, la FP en retire un prestige indéniable :

« Les gens ont des baccalauréats [licences] et des maîtrises, j'ai même eu un monsieur avec un doctorat. Il y a un monsieur qui s'est inscrit en [secteur de métiers] qui commence bientôt, c'est un dentiste, mais c'est sûr que... c'est un Péruvien. » (Paul)

En résumé, partant du discours généralement admis qui voudrait que la FP conduite à une impasse, les directions affirment, leur propre parcours à l'appui, qu'un horizon existe au-delà du DEP. Et si tant est que la FP est une « *voie de garage* », celle-ci est envisagée dans son acception positive. Une directrice reprendra ainsi cette image pour en faire une marque de réussite :

« [C'était quelqu'un] qui n'aimait pas l'école, mais qui a trouvé sa voie de garage, c'est un super-bon homme de métier. » (Marie)

EFFET D'ANAMORPHOSE D'UNE PRESCRIPTION MINISTÉRIELLE

Dans le même esprit, les directions considèrent que si le cursus « *royal* » au postsecondaire assure un prestige social, leurs élèves tireront, eux, fierté de l'entrepreneuriat et de la réussite financière :

« Elle est venue s'inscrire en électricité. "Tu vas bien gagner ta vie, tu vas mieux gagner ta vie avec un DEP en électricité que si t'as un diplôme en sciences sociales, je te le jure." » (Jean)

« Il y a beaucoup d'entrepreneurs qui ont des compagnies extraordinaires et qui ont commencé avec un DEP. Et aujourd'hui, c'est des entrepreneurs, ça marche ! » (Luc)

Ils regrettent que dans les faits les élèves les moins bons soient orientés en FP et estiment qu'il faudrait plutôt qu'ils soient « *faits pour le métier* ». Plusieurs se disent favorables à une sélection des élèves fondée sur un niveau de formation générale élevé, des habiletés manuelles ou techniques acquises, ainsi qu'un haut degré de motivation. À l'élitisme de la formation secondaire, ils répondent par la sélectivité de la FP :

« Ce n'est pas tout le monde qui est fait pour tous les métiers. Je ne crois pas que leurrer les gens c'est une solution... Il y a des gens qui ne sont pas faits pour un métier [...] Ce n'est pas vrai [de dire] que parce que c'est une école de métier, tout le monde doit être capable de la faire. » (René)

« Ce ne sont pas des formations qui sont destinées aux décrocheurs. Au contraire [ce] serait destiné aux meilleurs élèves du secondaire. Tu ne peux pas choisir ce métier-là si tu n'aimes pas l'école, si tu n'es pas studieux. » (Elsa)

Aussi leur représentation de la réussite se mesure-t-elle le plus souvent à ce qui se passe sur le marché du travail : leurs élèves trouveront-ils un emploi ? Seront-ils qualifiés ? Ils légitiment leurs propres indicateurs de réussite : la qualité de la formation, la qualification et la persévérance dans le métier :

« La personne, ce que je veux, c'est l'envoyer sur le marché du travail. Parce que si on dit "Bien nous, on en forme des bons", [mais] combien il y en a qui travaillent là-dedans ? Zéro. Bien je pense que notre travail n'est pas vraiment fait. » (Mia)

« Moi, ce que je mettrais comme objectif, c'est combien de jeunes ont un emploi. Combien de gens ont un emploi après [la formation]. » (Luc)

Un directeur explicitera ainsi la position toute particulière de la FP entre les discours ambivalents qui circulent, certains valorisant la persévérance scolaire, d'autres l'insertion professionnelle :

« Il y a parfois une contradiction entre le discours du gouvernement : "trouvez un emploi" et le discours du MÉLS : "diplômés vos élèves". » (Léa)

L'éloignement structurel de la FP des écoles secondaires et le rapprochement des milieux d'emploi dans les années 1985-1990 auraient contribué à constituer

l’imaginaire des directions. Le centre de gravité de la FP se déplace ainsi pour certaines d’entre elles, vers le marché du travail, véritable client de l’institution.

« Notre objectif, c’est de les rendre fonctionnels sur le marché du travail. Je vois la FP comme une écluse. Là, c’est l’école, et ici, c’est le marché du travail. Et pour aller de là à là, il faut que quelqu’un te mette à niveau, aux exigences, et qu’il t’assure le passage vers le monde du travail. » (René)

Cette sensibilité aux exigences du marché du travail ne relève pas strictement d’une préoccupation que leurs élèves obtiennent un emploi, mais également qu’ils s’inscrivent dans une tradition de métier. Pour plusieurs membres de la direction, leur priorité n’est pas de fabriquer des travailleurs qui rempliront une fonction productive et contribueront à l’économie. Ils tiennent à former des gens de métier ayant un « *port d’attachement* » au corps professionnel dont ils sont issus :

« Celui qui sort de l’école, il ne s’en va pas faire un job, il s’en va exercer son métier. Et ça, le port d’attachement par rapport à un métier. [...] J’en ai eu un en plâtrage, à un moment donné, il avait 17 ans. Son père était entrepreneur, il a vécu l’entrepreneuriat et la construction depuis qu’il est jeune. Lui, c’est ancré en lui. Il est venu faire son DEP en plâtrage, et tout de suite après [...] il a fait son DEP en charpente. Quand il a terminé, il avait 18 ans. Et ce gars-là, aujourd’hui... ça fait... 7-8 ans... il est rendu entrepreneur, puis il adore ce qu’il fait. Mais combien est-ce qu’il y en a des comme ça ? » (Carl)

Le regard porté par les directions de CFP sur leur propre milieu se déploie sous le signe d’une distinction - au sens premier de différence mais aussi au sens de voie d’excellence - vis-à-vis de la FGJ. Tout se passe comme si la FP se constituait en plus grande proximité avec son autre partenaire « naturel », le monde du travail. Il s’agit d’une sorte de retournement de l’image construite de la FP, un négatif du négatif. S’ils ressentent que la FP est ostracisée tant par les parents d’élèves, les élèves, que par l’école secondaire en général, un certain nombre d’entre eux entretiennent une image d’une FP davantage au service de la qualification professionnelle et l’intégration au métier. Ce phénomène ne se résume cependant pas à une position contre-culturelle vis-à-vis de la formation générale. Il s’inscrit également dans la longue histoire du système éducatif québécois, notamment celle de l’indépendance-intégration-scission de la FGJ et de la FP quant à la scolarisation des jeunes. Il leur est demandé d’accueillir davantage de jeunes, ils répondent par un imaginaire de la FP au service d’une qualification de haut niveau, et d’une institution au service du marché du travail.

Les propos des directeurs de CFP suggèrent cependant que le secteur de la FP, sur le plan culturel, navigue entre deux eaux : le monde de l’éducation, de la formation et celui du travail, de l’emploi, du métier. La FP évolue dans cet univers instable où elle est doublement « autre ». Elle semble toujours à risque de conflit d’allégeance – mobilisée par le monde du travail comme par le monde

EFFET D'ANAMORPHOSE D'UNE PRESCRIPTION MINISTÉRIELLE

de l'éducation. Elle est partie prenante et isolée du monde de l'éducation au sens où ce qu'elle propose est moins valorisé que ce que la voie « normale » ou « royale » promet aux élèves. Elle est partie prenante et isolée du monde du travail au sens où ce qu'elle propose n'est pas toujours reconnu par celui-ci. Cependant, c'est en insistant à la fois sur les possibles avenir post-formation d'une part et sur la qualité de la formation et la réussite d'insertion en emploi et dans le métier d'autre part, que les directions construisent une image valorisante de leur secteur. Ils dépeignent un tableau quasiment idéal où la FP serait une voie réservée à des élèves prometteurs et volontaires ou « naturellement » destinés à la FP.

CE(UX) QUI LES REGARDE(NT) : UN MILIEU OPAQUE VOIRE IMPUR

La question d'accueillir davantage de J-20 en FP amène les directions à réexaminer ce que représente la FP aux yeux de la communauté éducative (élèves, enseignants, conseillers d'orientation du secondaire) et de la société en général. Les représentations qu'ils partagent se constituent en quelque sorte comme une projection de l'image qui leur serait renvoyée par ceux qui les regardent. Si cette image n'est pas inédite, elle semble cependant ravivée par la demande qui leur est faite.

Selon les directeurs de CFP interrogés, la FP, dans la communauté éducative et dans la société en général, est perçue comme un milieu opaque et serait victime d'une double méconnaissance en ce qu'elle n'est ni connue ni reconnue. Si quelques métiers jouissent d'une visibilité dans la société (électricien, mécanicien, coiffeuse), nombre d'entre eux – dont la dénomination n'est pas toujours explicite (machiniste, mécanicien de machines fixes) – semblent souffrir d'une invisibilité. Beaucoup de métiers sont ainsi méconnus, et d'autres, plus connus, sont souvent dévalorisés :

« "Qui sait ce qu'est un machiniste ?" Des crickets dans la salle... Usinage ça ne leur dit rien... Ils ne connaissent pas ça. » (Jean)

« On veut tous des plombiers mais c'est mieux si c'est le fils du voisin. » (Max)

L'image de la FP qu'entreprendraient les parents d'élèves et les acteurs scolaires de la FGJ serait celle déjà évoquée d'une « *voie de garage* » (Carl), en opposition à la « *voie royale* » (Max) que constitueraient les études postsecondaires au Cégep et à l'Université :

« Ici c'est le plan C. Le plan A c'est : "tu vas au Cégep, en droit, en médecine puis tu vas à l'université et tu deviens docteur". Plan B, c'est : "si tu ne passes pas au premier tour du Cégep, inscris-toi au deuxième tour, va-t'en en sciences de l'éducation ou en sciences de la nature". Puis là, si tu ne

passes pas au deuxième tour, bien il y a le troisième tour, mais sinon va-t'en, si t'es pris pour rien faire de ta vie, va-t'en en FP ! » (Jean)

Selon les directions, tant les parents que les élèves considèrent que la FP ne constitue qu'une impasse alors que la voie de salut est ailleurs : « *l'avenir passe par le Cégep* » (Jade). Deux directeurs en déduiront d'ailleurs que la question est en effet de l'ordre des croyances de la part des acteurs scolaires : « *le primaire et le secondaire ne croient pas à la FP* » (Carl), « [les conseillers d'orientation] *n'y croient pas non plus* » (Lara) ; alors qu'une autre admettra :

« Moi-même, mon fils, s'il m'avait demandé d'aller en FP, j'aurais refusé. Il était bon, je pensais qu'il devait aller le plus loin possible, je l'aurais tué ! » (Léa)

La FP serait ainsi définie par la société en opposition au « *bon chemin* » et au « *surplus d'horizon* » (Léa) que permettent les études postsecondaires. Symboliquement, l'ascension sociale est associée à un surcroît de scolarité d'une génération à l'autre. L'accès généralisé aux études secondaires contribuerait également au désir des parents de voir leur(s) enfant(s) aller au-delà de leur propre scolarité, avec l'espoir pour certains qu'ils prendront ainsi leur revanche sur leur propre parcours :

« Et l'ami de mes fils me dit : "Je veux être plâtrier dans la vie. Mon père ne veut pas, il m'a dit que je ne ferai pas les mêmes erreurs que lui dans la vie, donc je vais aller au cégep, je vais m'en aller à l'université" ». (Carl)

Se greffe à cette perception de l'impasse, une image de la FP comme impure, inscrite dans des espaces ressentis comme dangereux, et mettant à risque de contagion toute personne qui s'en approcherait :

« Les parents ne veulent pas voir leur enfant aller dans un CFP : "C'est sale, ce n'est pas bon". » (Bob)

Cette « impureté », peut-être liée à la proximité de la FP au monde du travail - mais également à la séparation institutionnelle des filières scolaires - est également tangible dans la représentation qu'auraient les autres membres de la communauté éducative :

« On est toujours perçus comme des bibittes [bestioles]. On est toujours à part. » (Jade)

On retrouve ici une rupture imaginaire ancienne qui s'opère dès l'Antiquité dans la manière de concevoir ce qui, dans le travail, est ou n'est pas vertu : « Dans cette république parfaite [les citoyens] s'abstiendront soigneusement de toute profession mécanique, de toute spéculation mercantile, travaux dégradés et contraires à la vertu. Ils ne se livreront pas davantage à l'agriculture. » (Aristote, 1837, p. 51).

EFFET D'ANAMORPHOSE D'UNE PRESCRIPTION MINISTÉRIELLE

Historiquement affublés de l'étiquette de « jetons »⁶, les élèves de FP, seraient ceux qui ne sont plus désirés par l'école secondaire ou auxquels les parents imposent un retour aux études :

« On a des rejets du secondaire. Parce que c'est ce que je pense, c'est des rejets [c'est-à-dire] les délaissés de la formation. Pas parce qu'ils ne sont pas compétents, mais je pense qu'en ce moment le secondaire pellette dans la cour de la FP : "Ils ne sont pas bons, on les envoie chez vous". » (Carl)

Selon les directions, cet imaginaire culturel marqué du sceau de la méconnaissance, fabriquant une image de la FP comme impasse, milieu obscur et peu formateur, justifie le peu d'attrance qu'ont les jeunes vis-à-vis de la FP. L'objectif 5, focalisant l'attention sur la seule question des J-20 vient ainsi ouvrir de nouveau une question douloureuse que la FP avait patiemment pris le soin de mettre sous le boisseau. La demande d'accueillir davantage de jeunes est spontanément associée à celle de la scolarisation « au rabais », non désirée parce que dévalorisée ; celle des jeunes non motivés, subissant leur orientation plus que la choisissant, celle des parents peu enclins à envoyer leurs enfants dans ce type de formation.

En ciblant explicitement la FP, l'objectif 5 semble agir comme un révélateur, ravivant une image peu glorieuse de la formation professionnelle. L'injonction d'accueillir davantage de J-20 rappelle la place historiquement attribuée à la FP et la replonge dans sa position de relégation. Les directions d'établissement, dans leurs propos, expriment ainsi le sentiment de subir le même sort que les élèves qu'ils accueillent, celui des « exclus de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1992) du milieu éducatif. En réaction, n'est-il pas tentant de se positionner, comme nous l'avons vu, dans la distinction, l'excellence d'une filière revendiquant sa propre « pureté » et qui ne se contentera de rien de moins que des meilleurs élèves (selon les critères de métier établis par eux), des élèves aux normes et certains de leur choix, des « élites des réprouvés » (Grignon, 2011, p. 16) ?

L'INJONCTION COMME ANAMORPHOSE

Les analyses présentées ici se concentrent essentiellement sur les jeux de représentations des directions de CFP et les imaginaires sociaux qui y sont associés. Nous rejoignons en ce sens les propos de Jobert précisant que : « L'effet d'un programme ne se mesure pas aux seuls impacts des mesures précises adoptées.

6. Terme qui désignait les élèves de la FP lorsqu'elle était intégrée physiquement aux écoles secondaires polyvalentes, dû au fait qu'ils circulaient avec des jetons pour récupérer les outils nécessaires à leur travail auprès du magasinier de l'établissement.

Ce qui importe parfois beaucoup plus, c'est la transformation des normes et des représentations des acteurs les plus importants, publics et privés, du secteur concerné » (Jobert, 1992, p. 227).

Dans le cas de la FP au Québec, l'instrument de politique publique décliné en termes d'amélioration d'indicateurs chiffrés spécifiques nous semble construire un aspect de la situation comme problème, faisant abstraction de la complexité du milieu. En effet, ce ciblage (sur les J-20) perturbe un imaginaire de la FP au service des adultes et du marché du travail (le « *beau boulot* » dont les directeurs pouvaient se réclamer), pour réintroduire la figure de l'élève en difficulté. L'objectif 5 et les conventions dans lesquelles il se concrétise, en tant qu'instrument technique et social d'une mise en ordre politique, octroie une place centrale à l'objet J-20. L'instrument problématise et hiérarchise les enjeux, et celui des J-20 s'annonce comme le point nodal. Or, pour les directions de CFP, l'enjeu n'est pas là. Non seulement n'est-il pas là mais il perturbe l'unité signifiante fondée sur une proximité avec le marché du travail, des étudiants adultes et motivés. Si la tension entre un imaginaire de la FP scolaire au service des jeunes en continuité d'études et de la FP au service des personnes avec un projet clair, une maturité et adhérant aux normes en vigueur traverse la FP depuis de nombreuses années, l'instrument vient exercer une pression particulière, et éclaire une partie restée dans l'obscurité, parce qu'associée à une histoire douloureuse pour la FP.

En ce sens, nous parlons de déplacement anamorphique. Pour comprendre ce phénomène nous invitons le lecteur à considérer le tableau d'Holbein : « Les Ambassadeurs » peint en 1533. Au premier regard, le tableau représente deux diplomates, mis en scène dans un décor figurant la richesse et le prestige attachés à ces deux personnages. Pourtant, au centre et aux pieds des ambassadeurs, se remarque une forme blanchâtre difficilement discernable lorsque l'on regarde le tableau de face. Si le spectateur se décale et contemple le tableau par le côté, la forme devient alors lisible : il s'agit d'un crâne qui n'apparaît tel quel que depuis cette perspective décalée. L'anamorphose est ce procédé pictural qui a pour effet de dévoiler une représentation figurée depuis un point de vue spécifique hors duquel elle n'apparaîtrait pas.

La formulation de l'objectif 5 semble aboutir aux mêmes effets d'optique. En focalisant sur les J-20, l'objectif déplace le regard des directions et des acteurs du système éducatif et, conséquemment, dévoile une figure de l'élève en difficulté qui jusque-là avait été plus ou moins cachée dans le tableau d'ensemble de la FP. Bon an mal an, au cours de l'histoire récente de l'éducation au Québec, ce tableau s'était patiemment constitué et incarné dans une image « suffisamment bonne » de ce secteur. Il permettait de situer la FP dans son originalité et ses

particularités, comme un secteur possédant ses richesses propres et des atouts indéniables (fierté de l'entrepreneuriat et de la formation aux métiers, accès à l'emploi, offre d'intégration des populations immigrées). Toutefois, dans ce tableau, subsistait une zone d'ombre plus ou moins visible (la FP comme voie de garage et majoritairement constituée de jeunes en difficulté). Partiellement construite sur le déni que la FP puisse être une « voie de sortie » pour les élèves auxquels l'enseignement « régulier » ne convient pas – et craignant que le spectre de la relégation se réincarne – l'unité imaginaire de la FP semble tenir entre autres sur l'éviction de la figure de cet élève moins bon (vivant des difficultés à l'école ou manquant d'habiletés manuelles, ou encore n'étant pas un « mordu » du métier). L'unité semble également s'ériger sur la base d'un désir à la fois de se mesurer au prestige des filières « nobles » de la FGJ et de l'éducation post-secondaire, mais également de consacrer la spécificité de la FP et naturaliser les talents nécessaires pour œuvrer dans les métiers auxquels elle prépare. En ce sens, l'objet J-20 vient convoquer l'image d'un élève qui ne correspond pas à la forme idéale élaborée et ravive la figure du « dernier recours » dont la FP a longtemps souffert.

DISCUSSION

En formulant cet objectif, les pouvoirs publics ne sont-ils pas en train de déplacer les regards de l'ensemble des acteurs du système éducatif et de montrer (en le pointant) ce qui voulait se cacher par anamorphose ? Ne risquent-ils pas, en exhibant la question des jeunes et exclusivement cette question, de masquer le reste du tableau ? Les modalités d'accueil et les manœuvres des acteurs du secteur de la FP seront-elles infléchies par cette effraction dans l'image pleine d'une FP remplissant sa mission de qualification auprès d'élèves de tous âges ? Le déplacement anamorphique des regards ainsi opéré pourrait à plus ou moins long terme s'avérer plus problématique que profitable pour la FP au Québec, dans la mesure où il bouleverse et perturbe l'imaginaire social qui s'y est laborieusement élaboré.

La mise en place d'une instrumentation fondée sur un objectif décliné en valeur chiffrée se fonde sur l'implicite que l'introduction d'un tel dispositif atteindra son but, de manière circonscrite, selon une trajectoire linéaire, dans la transparence et l'efficacité. Si la statistique et la mathématisation des mesures politiques apparaissent de longue date comme des outils essentiels de rationalisation des conduites humaines, tant en ce qui concerne le souci de décrire l'État que celui d'explorer la société (Desrosières, 2005), il nous semble que « la [seule] quantification du politique est constitutivement impuissante à saisir le sens du politique. » (Ogien, 2013, 31). Dans le cas présenté, la formulation d'un objectif

chiffré risque potentiellement de négliger voire de bouleverser l'équilibre des différentes offres de formation tel qu'il s'est historiquement instauré au Québec. Au-delà de sa cible initiale c'est l'ensemble du milieu qui semble perturbé. L'effet d'imposition pourrait s'avérer à long terme contre-productif vis-à-vis de l'objectif même, en donnant lieu par exemple à des manœuvres visant à formellement accepter le contrat sans pour autant s'emparer de la question des jeunes en FP ; en fragilisant financièrement – et pédagogiquement – les CFP au profit des centres de formations privés ou des Cégeps ; en plaçant les directions devant des choix de logique gestionnaire (vs pédagogique), morcelant ainsi le semblant d'unité qui s'était construite. La suite de nos analyses pourrait nuancer ou confirmer ces interrogations et hypothèses.

Christophe Roiné

*Laboratoire cultures, éducation, sociétés (LACES - EA 4140)
Equipe Anthropologie et Diffusion des Savoirs (ADS)
Université de Bordeaux*

Sophie Grossmann

*Laboratoire cultures, éducation, sociétés (LACES - EA 4140)
Equipe Anthropologie et Diffusion des Savoirs (ADS)
Université du Québec à Montréal*

Bibliographie

- Aristote. (1837). *Politique*, tome II. Paris : Imprimerie royale.
- Bourdieu P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil.
- Bourdieu P., Champagne P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 91-92, p. 71-75.
- Boussard V., Maugeri S. (2003). *Du politique dans les organisations : sociologie des dispositifs de gestion*. Paris : L'Harmattan.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2012). *Rapport sur l'état et les besoins en éducation 2010-2012*, Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Desrosières A. (2005). Décrire l'état ou explorer la société : les deux sources de la statistique publique, *Genèses*, n° 58, p. 4-27.
- Fournier M. (1980). *Entre l'école et l'usine. La formation professionnelle des jeunes travailleurs*. Montréal : Éditions coopératives Albert Saint-Martin et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ).
- Giust-Desprairies F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Gravelle F. (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique au Québec ? *Éducation et Francophonie*, Vol XL, 1, p. 76-93.

EFFET D'ANAMORPHOSE D'UNE PRESCRIPTION MINISTÉRIELLE

- Greimas A.-J. (1987). *De l'imperfection*. Périgueux : Fanlac.
- Grignon C. (2011). L'ordre technique et l'ordre des choses. *Agone*, n° 46, p. 15-32.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*.
- Hood C. (2012). Public Management by numbers as a performance-enhancing drug : Two hypotheses. *Public Administration Review*, n° 72.
- Jobert B. (1992). Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques. *Revue française de science politique*, n° 2, p. 219-234.
- Lascoumes P., Le Galès P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Lascoumes P., Le Galès P. (2012). *Sociologie de l'action publique*. Paris : Armand Colin.
- Lessard C. (2004). L'obligation de résultats en éducation : de quoi s'agit-il ? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. In C. Lessard, P. Meirieu. *L'obligation de résultats en éducation*. Saint-Nicolas : Presses Universitaires de Laval, p. 23-48.
- Lessard C., Desjardins P.-D., Schwimmer M., Abdoulaye A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, n° 25, p. 155-194.
- Maroy C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? » *Sociologie et sociétés*, vol 40, n° 1, p. 31-55.
- MÉLS (1995). *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*. Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et sur la formation technique. Québec : ministère de l'Éducation.
- MÉLS (2009). *La convention de partenariat. Outil d'un nouveau mode de gouvernance*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mons N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF.
- Mons N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 99-140.
- Ogien A. (2013). *Désacraliser le chiffre dans l'évaluation du secteur public*, Versailles : Quae.
- Payeur C. (1994). Les récentes politiques de formation professionnelle au Québec : vers un nouveau rapport éducatif ? *Critique régionale*, n° 23-24, p. 1-18.
- Van Zanten A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.